

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE
L'ÉDUCATION DU QUÉBEC DANS LE CADRE DE LA
CONSULTATION SUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

1^{er} octobre 2003

Contenu

Introduction.....	1
1. La pénurie d’enseignantes : quelques données sur le marché de l’emploi et la fréquentation des programmes de formation des maîtres.....	3
1.1 L’évolution du personnel enseignant	3
1.2 La fréquentation des programmes de formation des maîtres	8
1.3 Le placement en emploi	11
1.4 Conclusion.....	13
2. Un bref historique	14
2.1 De la professionnalisation des enseignantes aux États généraux de 1985	14
2.2 Vers une nouvelle philosophie de l’enseignement.....	18
3. Le malaise de la profession enseignante.....	20
3.1 La formule des programmes universitaires en enseignement	21
3.2 La (dé)valorisation de la profession enseignante	23
4. Les défis à relever pour la profession enseignante	25
4.1 Faire face aux transformations sociales	25
4.2 Mettre en œuvre la réforme scolaire	26
4.3 Mieux défendre et représenter la profession	28

5. Le rôle de l'université dans la formation des enseignantes	30
5.1 La formation initiale des enseignantes	30
5.2 La formation continue des enseignantes	32
5.3 Le partenariat entre le milieu et l'université	34
6. Principaux constats et pistes d'action	36
6.1 Concernant la pénurie de personnel et le recrutement étudiant	36
6.2 Concernant la formule et le contenu des programmes universitaires.....	36
6.3 Concernant la formation continue	37
6.4 Concernant les partenariats avec le milieu.....	37
6.5 Concernant la promotion de la profession	37

Introduction

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a sollicité la participation du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) à une consultation portant sur la profession enseignante. Plus précisément, le CSE souhaitait recevoir un mémoire faisant état des réflexions du Département « sur le développement de la profession, son sens et son importance sociale ». Trois grands thèmes ont été soumis à la réflexion, soit :

- l'évolution de la profession enseignante, tant dans la nature de ses fonctions que dans ses conditions d'exercice;
- l'effet de cette évolution sur les différentes composantes de la profession et sur son organisation;
- les enjeux actuels et les défis à relever.

Trois rencontres réunissant des professeurs du Département des sciences de l'éducation ont eu lieu (27 août, 3 septembre et 23 septembre 2003) dans le but de préparer un mémoire sur la question. Un agent de recherche du vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche a également participé aux travaux et a été en charge de la rédaction du mémoire.¹ Le présent document fait état des opinions des participants à ces rencontres et présente les informations qui ont été recueillies dans le cadre de cet exercice de réflexion. Il a été adopté par l'Assemblée départementale le 1^{er} octobre 2003.

Mentionnons d'emblée que les délais de production étaient très courts et que des choix devaient être faits concernant la portée du document. Puisqu'il s'agit d'un exercice de consultation visant à recueillir des points de vue, nous avons préféré « ratisser large », quitte à le faire à l'occasion sur la base d'informations fragmentaires. Bien que nous ayons tenté de documenter du mieux possible les constats exposés dans les diverses

¹ Voir la liste des participants au groupe de travail à l'Annexe 1.

sections de ce document, le niveau de documentation et de données demeure variable d'une section à l'autre.

Il convient également de mentionner que les discussions qui ont animé le groupe de travail ont été centrées sur l'identification des défis auxquels fait actuellement face la profession enseignante. Ainsi, les propos se sont principalement portés sur les difficultés et les problèmes, ce qui tend à donner une teinte assez grise au tableau d'ensemble. Nous tenons à souligner que notre expérience comme formateurs d'enseignantes et d'enseignants² nous montre que cette profession est encore embrassée avec enthousiasme. Si les constats qui sont posés dans le présent document apparaissent durs, ils ne doivent pas être confondus avec un quelconque cynisme vis-à-vis la profession enseignante. Au contraire, ces constats visent plutôt à identifier ce qui doit être changé afin de rendre à la profession enseignante le statut qu'elle mérite au sein de la société.

Les constats qui sont posés dans ce mémoire tendent à converger vers ce que l'on pourrait appeler le « malaise de la profession enseignante ». En effet, il est ressorti assez clairement des discussions qui ont animé le groupe de travail que la profession enseignante est mal perçue du public, peu valorisée et délaissée des candidates potentielles à la profession, mal reconnue socialement et économiquement, mal représentée politiquement, tout cela en plus d'être toujours davantage complexe, exigeante, stressante... Bref, un constat plutôt sombre mais qui aura permis de faire émerger un certain nombre d'idées visant l'amélioration des conditions de formation et de pratique de la profession, de même que le rehaussement de son statut. Les principaux constats et pistes d'action identifiés sont repris dans la dernière section de ce document.

² Dans la suite de ce document, afin d'alléger le texte, nous n'utiliserons que la forme féminine pour parler des enseignantes et des enseignants, ce qui respecte la composition majoritairement féminine du corps enseignant.

1. La pénurie d'enseignantes : quelques données sur le marché de l'emploi et la fréquentation des programmes de formation des maîtres

Ce qui constitue dans le contexte actuel un des aspects les plus dramatiques et les plus visibles de la condition enseignante est la pénurie de personnel enseignant à laquelle sont confrontées les commissions scolaires. Techniquement, cette pénurie prend vraisemblablement sa source dans les mises à la retraite massives de 1997 et la mise en place d'un baccalauréat de 4 ans à partir de l'automne 1995, ce qui a fortement limité l'entrée de nouvelles diplômées sur le marché de l'emploi en 1998-1999. Toutefois, au-delà de cette conjonction particulière de décisions politiques, d'autres facteurs semblent jouer en défaveur de la profession enseignante et nourrir les appréhensions d'une aggravation de la situation; ces facteurs seront considérés dans les sections subséquentes. Dans la présente section, nous nous pencherons d'abord sur la nature de la pénurie actuelle et appréhendée de personnels enseignants et sur l'état de fréquentation des programmes universitaires en formation des maîtres.

1.1 L'évolution du personnel enseignant

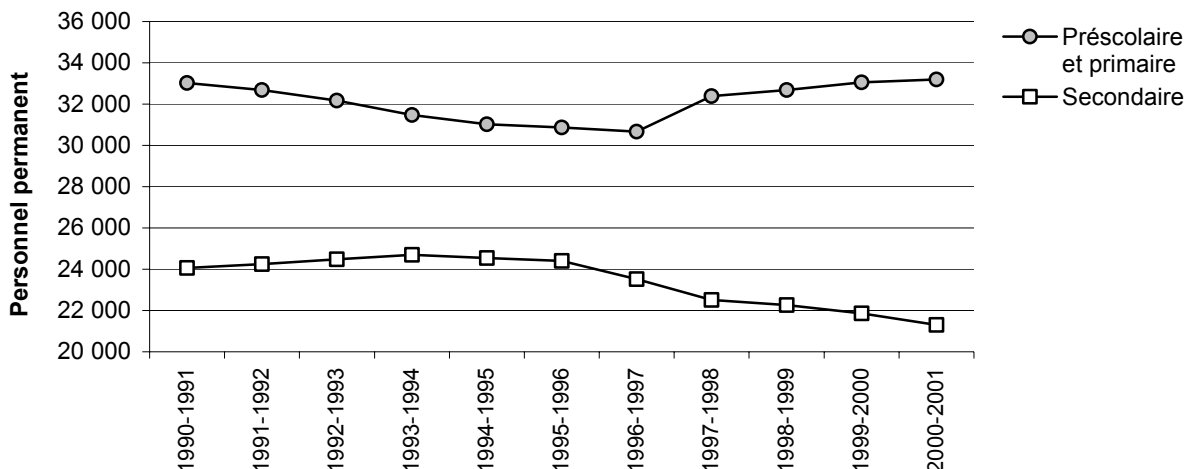
On rapporte depuis quelques années et ce, aussi bien en Europe qu'en Amérique, un problème croissant de pénurie de personnel enseignant. Au Québec on a aussi beaucoup entendu parler de pénurie de personnel enseignant au cours de la dernière année, et des préoccupations ont été exprimées du fait que les départs à la retraite des prochaines années seront difficiles à combler, surtout si les programmes de formation des maîtres n'attirent pas davantage de candidates à la profession. La région de l'Outaouais n'y échappe pas, connaissant un problème de pénurie d'enseignantes qui semble assez aigu, aussi bien au primaire qu'au secondaire.

Mentionnons d'emblée que nous n'avons pas pu quantifier de façon précise la situation actuelle de pénurie d'enseignantes, mais une rapide revue de presse de l'année 2003 nous permet de constater que des cris d'alarme ont été lancés à cet effet par les commissions scolaires, les syndicats et la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. On fait notamment état de difficultés importantes de recrutement en mathématiques, en

sciences et en langues et on rapporte également des difficultés supplémentaires dans ces disciplines pour les commissions scolaires situées en région.

Voyons quelle a été l'évolution de l'emploi en enseignement au cours de la décennie 1990. La figure 1 fait état de l'évolution de l'effectif enseignant permanent au Québec au cours de la dernière décennie, selon les ordres d'enseignement. On constate d'emblée qu'il y a une oscillation antagoniste entre le nombre d'enseignantes des niveaux préscolaire-primaire et secondaire, un phénomène qui s'explique en partie par l'évolution du profil démographique de la population scolaire. Sur la période, il y a eu perte nette d'environ 2 500 postes permanents, pertes concentrées au niveau de l'enseignement au secondaire.

FIGURE 1 - Évolution du personnel enseignant permanent au Québec, selon l'ordre d'enseignement, de 1990-1991 à 2000-2001

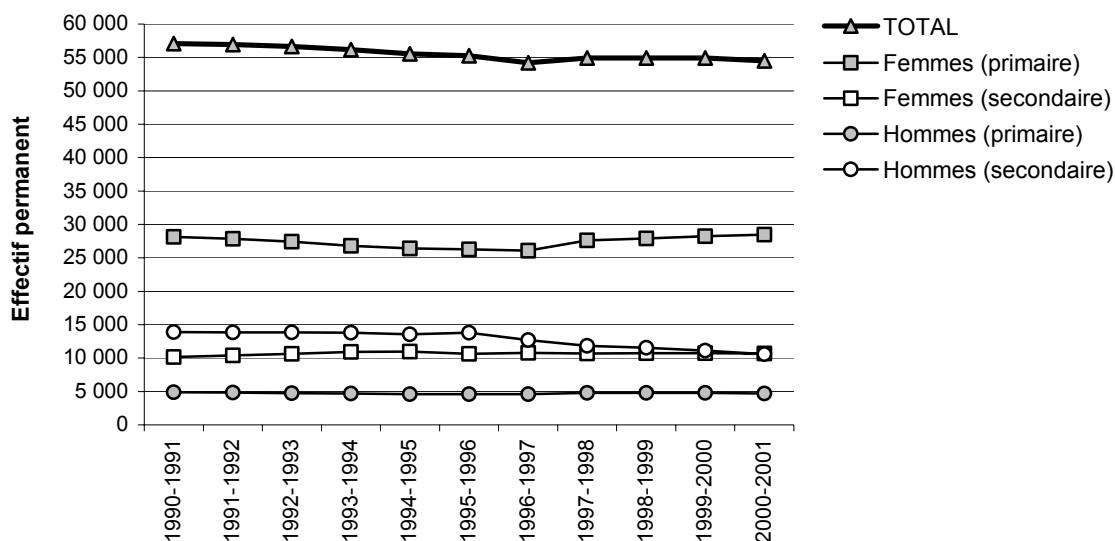


Source : Des Lierres, T., Fortin, T., «Accorder la passion... en genre et en nombre!». *Vie pédagogique*, no. 128, septembre-octobre 2003

La figure 2 donne pour sa part le détail de l'évolution de l'effectif professoral permanent selon le sexe et l'ordre d'enseignement, pour la même période. On voit qu'il y a une disparité très forte entre le personnel féminin et masculin au niveau préscolaire-primaire, tandis qu'au niveau secondaire on atteint un équilibre en 2000-2001 en raison d'une diminution du nombre d'hommes. Il faut mentionner ici qu'il y a eu une tendance à une surreprésentation féminine dans les baccalauréats en enseignement au secondaire tout au

long de la décennie 1990 (voir section 1.2) : il est ainsi prévisible que les femmes deviennent progressivement assez fortement majoritaires à l'enseignement au secondaire.

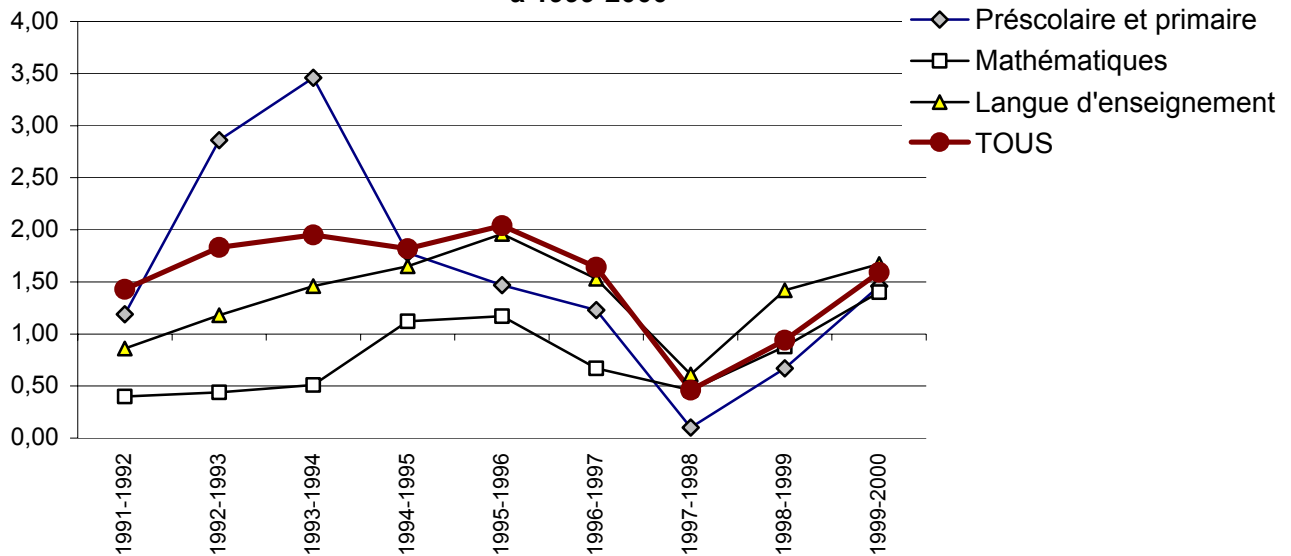
FIGURE 2 - Évolution de l'effectif professoral permanent au Québec, selon l'ordre d'enseignement et le sexe, de 1990-1991 à 2000-2001



Source : Des Lierres, T., Fortin, T., «Accorder la passion... en genre et en nombre!». *Vie pédagogique*, no. 128, septembre-octobre 2003

On voit donc que le nombre d'enseignantes permanentes au cours de la décennie 1990 a légèrement diminué et que l'écart entre le préscolaire-primaire et le secondaire s'est accru de façon marquée. Qu'en est-il cependant du rapport entre « l'offre et la demande » en matière de personnels enseignants? La figure 3 indique, toujours pour la décennie 1990, le rapport entre le nombre de sortantes des programmes de formation des maîtres et le recrutement (un rapport de 1,00 indique l'adéquation parfaite entre le nombre de sortantes et le recrutement). Cette figure permet de constater, d'une part, que c'est au niveau de l'enseignement des mathématiques au secondaire qu'un problème chronique s'est posé durant cette période et, d'autre part, que les départs massifs à la retraite en 1997-1998 ont suscité un niveau d'embauche (en 1997-1998 et 1998-1999) important qui s'est avéré supérieur au nombre de nouvelles diplômées. Il faut également tenir compte du fait que le nombre de diplômées en 1998-1999 et 1999-2000 a été plus faible en raison de la transition au programme de 4 ans en 1995-1996.

FIGURE 3 - Rapport entre le nombre de diplômées en enseignement et le recrutement, selon les niveaux ou les disciplines d'enseignement, 1991-1992 à 1999-2000

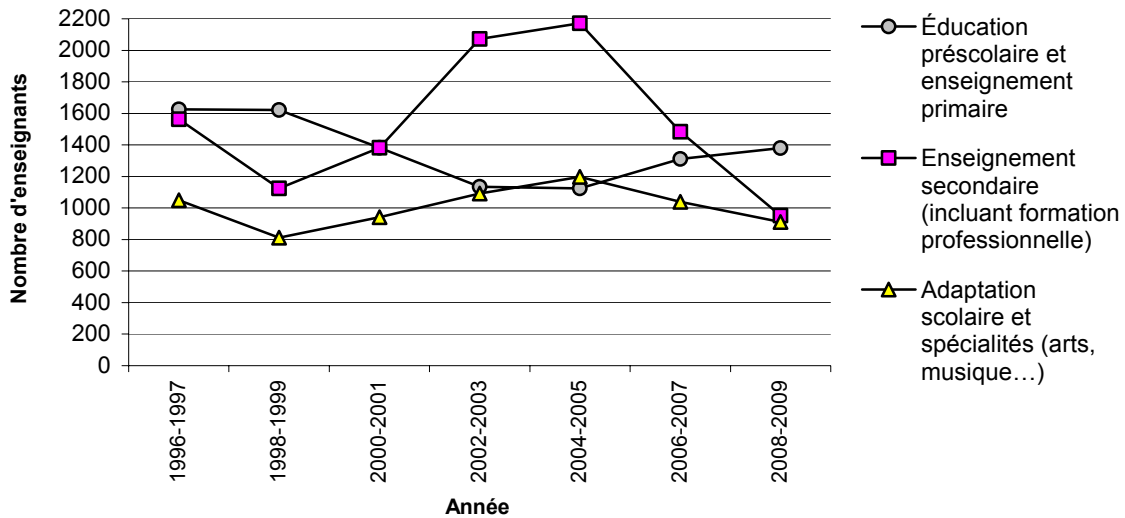


Source : Jean-Claude Bousquet et Renaud Martel (MEQ). « La réforme des programmes de formation des enseignants de 1992 au Québec : évaluation d'une tentative de régulation de l'offre de nouveaux enseignants qualifiés et d'amélioration de l'accès à la profession », Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, 22-23 mai, Université Laval, Québec.

On remarque par ailleurs que dans les années antérieures le nombre de sortantes des programmes de formation des maîtres est beaucoup plus élevé que le niveau d'embauche, atteignant même le double en 1993-1994 et en 1995-1996. Ce contexte de « surproduction » de diplômées par rapport à la « demande du marché » explique peut-être une partie du désintéressement manifesté par les étudiantes autour de l'année 1995-1996, désintéressement que l'on attribue généralement à l'entrée en vigueur du « baccalauréat de 4 ans » (nous verrons aux sections suivantes que d'autres facteurs qualitatifs ont pu jouer également).

Nous ne disposons malheureusement pas de données plus récentes quant au rapport entre « l'offre et la demande », mais nous pouvons considérer les prévisions du MEQ concernant les besoins d'embauche de personnels enseignants pour les prochaines années. La figure 4 donne les prévisions de recrutement d'effectifs professoraux, jusqu'en 2008-2009, selon le niveau d'enseignement.

FIGURE 4 - Prévission des besoins de recrutement de personnel enseignant au Québec (en nombre) selon le niveau d'enseignement



Source: MEQ. *Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009*, Bulletin statistique de l'éducation, #9, Février 1999.

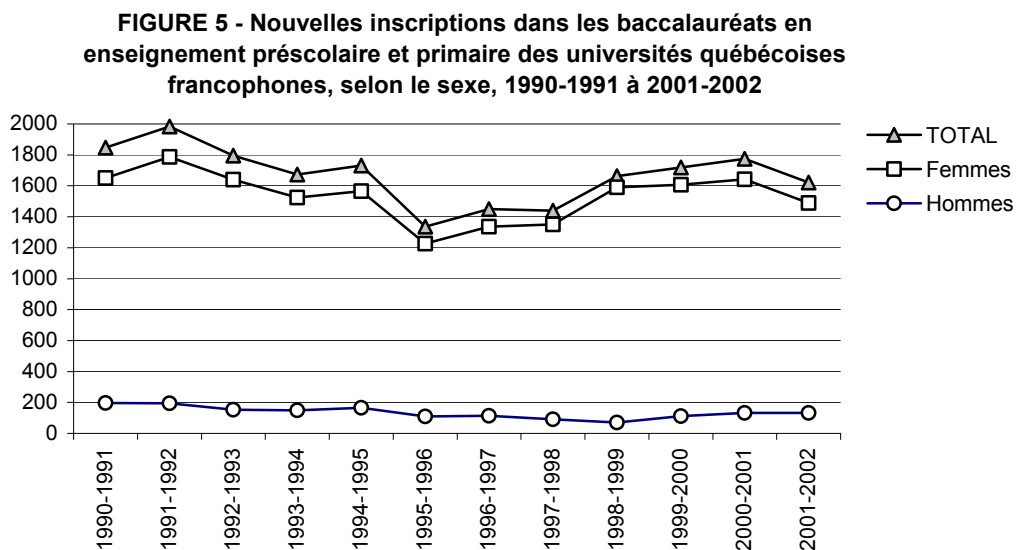
On note que la tendance sur l'ensemble de la période est plutôt à la baisse et que le MEQ prévoit un niveau d'embauche plus élevé au niveau secondaire. Selon les prévisions du MEQ, ces embauches ne compenseront pas complètement les départs, si bien que le niveau de ressources permanentes en 2008-2009 sera moindre que le niveau actuel.

Il apparaît donc difficile avec l'information disponible de documenter de façon univoque l'état actuel de la pénurie de personnels enseignants. Ce qui paraît assez clairement cependant est que les départs massifs à la retraite de 1997 sont plus qu'un phénomène isolé, le profil démographique de la population enseignante étant tel qu'un renouvellement important des troupes est attendu au cours des prochaines années. Un article paru récemment dans la revue *Forum* fait mention que « au cours des trois prochaines années, environ 40% des 70 000 enseignants des écoles primaires et secondaires prendront leur retraite ». Ces départs massifs à la retraite ne font d'ailleurs pas que soulever des problèmes « logistiques » de recrutement, ils ont également d'importantes répercussions au niveau qualitatif. Comme le mentionne l'article en

question, ces personnes qui quittent « emportent avec eux un riche bagage de connaissances ».³

1.2 La fréquentation des programmes de formation des maîtres

Afin d'obtenir un portrait plus précis de la pénurie actuelle et appréhendée de personnels enseignants, considérons l'évolution de la fréquentation des programmes de formation des maîtres. Les figures 5 et 6 font état de l'évolution des nouvelles inscriptions dans les programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, selon le sexe, dans les universités québécoises francophones (figure 5) puis à l'UQO (figure 6).



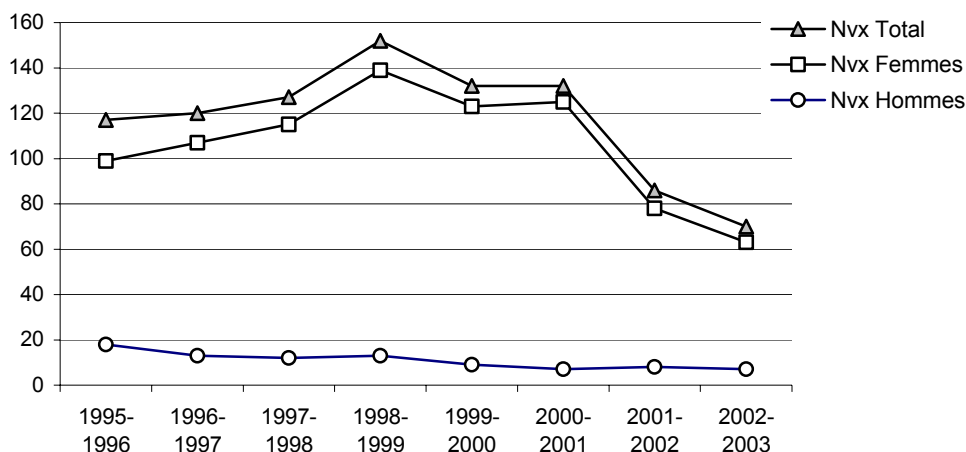
Source : Des Lierres, T., Fortin, T., «Accorder la passion... en genre et en nombre!». Vie pédagogique, no. 128, septembre-octobre 2003

La figure 5 indique clairement que le milieu des années 1990 a connu une chute importante des nouvelles inscriptions dans les programmes en éducation préscolaire et en enseignement primaire, chute qui coïncide avec la mise en vigueur du nouveau programme de 4 ans. On remarque par ailleurs que les hommes sont très peu nombreux

³ Charles Désy. « Départs massifs en éducation: combler le vide grâce au mentorat » Forum, 15 septembre 2003, vol. 38, no. 4.

à s'inscrire dans ce programme et que la situation à cet égard semble se détériorer à l'UQO (figure 6).

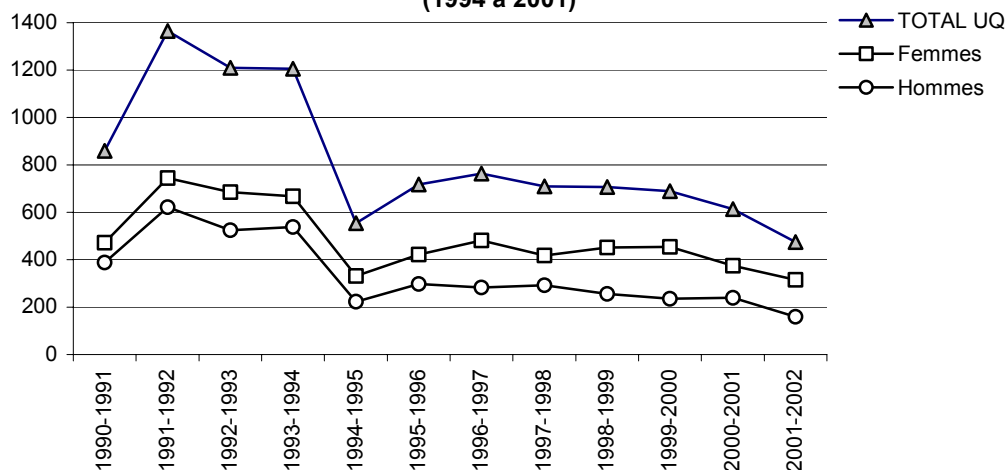
Figure 6 - Évolution des nouvelles inscriptions selon le sexe dans le programme d'enseignement au préscolaire-primaire de l'UQO, de l'automne 1995 à l'automne 2003



Source : BEI (UQO), lecture du 24 juin 2003

La figure 7 donne l'évolution des nouveaux inscrits dans les programme de formation au secondaire, soit dans les certificats (de 1990 à 1993) puis dans les baccalauréats (de 1994 à 2001).

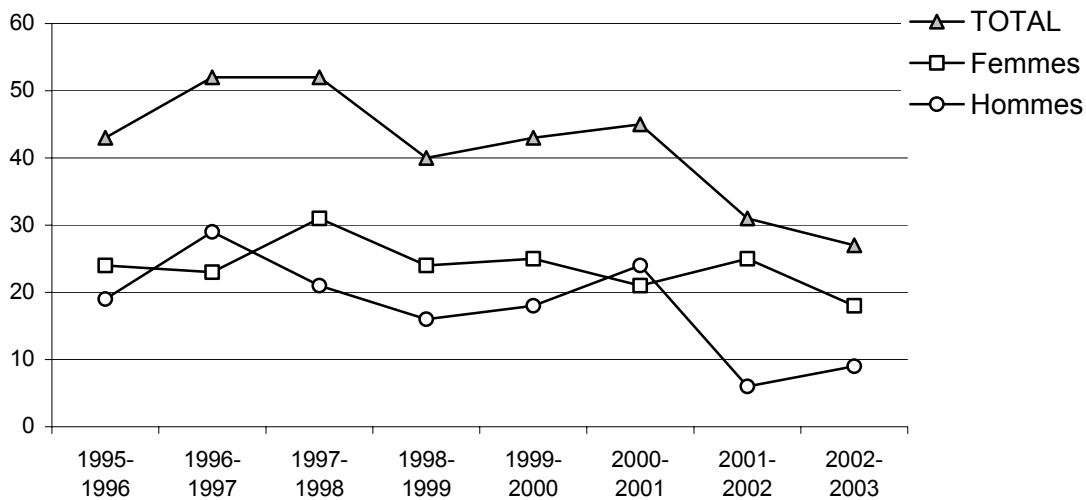
FIGURE 7 - Nouveaux inscrits en formation au secondaire dans le réseau UQ, selon le sexe, certificats (de 1990 à 1993) et baccalauréats (1994 à 2001)



Source : Des Lierres, T., Fortin, T., «Accorder la passion... en genre et en nombre!». *Vie pédagogique*, no. 12 septembre-octobre 2003

On voit clairement à la figure 7 que l'abandon de la formule des certificats a entraîné une chute très importante des nouvelles inscriptions dans les programmes en enseignement au secondaire. Les nouvelles inscriptions dans les baccalauréats implantés en 1994 ont connu une certaine progression dans les premières années, mais une chute importante s'est amorcée depuis l'automne 2000. À l'UQO (figure 8), le niveau de recrutement a aussi passablement diminué au cours des dernières années, et on remarque que cette chute est principalement attribuable aux hommes⁴.

FIGURE 8 - Évolution des nouvelles inscriptions au baccalauréat en enseignement au secondaire à l'UQO, selon le sexe, 1990-1991 à 2001-2002 (trimestre d'automne)



Source : BEI (UQO), lecture du 24 juin 2003

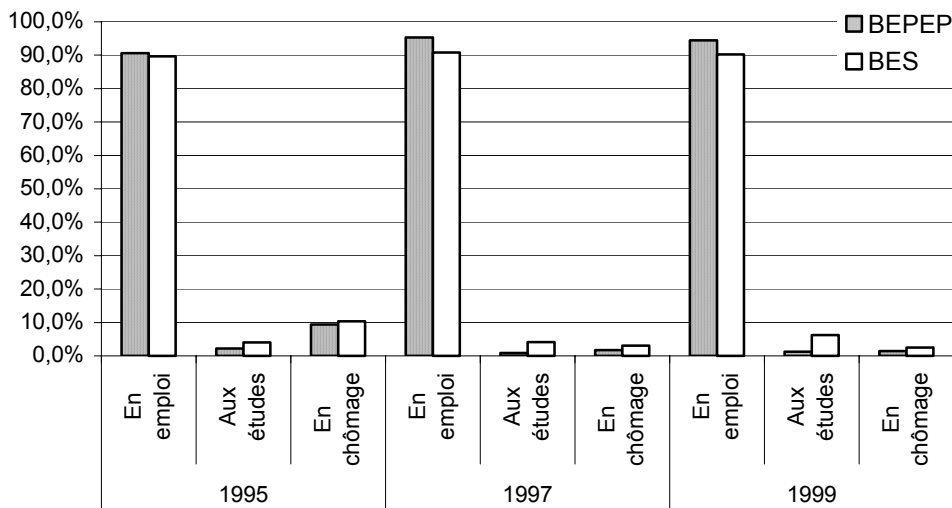
On voit donc qu'il y a un désintéressement des candidates (et surtout des candidats) à la profession enseignante au cours des deux ou trois dernières années et ce, particulièrement au niveau du baccalauréat en enseignement au secondaire. Cette situation est préoccupante puisqu'on prévoit une hausse de l'embauche dans les prochaines années à cet ordre d'enseignement. Il faudrait par ailleurs pouvoir estimer l'évolution des nouvelles inscriptions selon les disciplines particulières (mathématiques, langues, spécialités) pour obtenir un portrait plus fin de la situation.

⁴ Dans les universités québécoises francophones, l'écart entre les hommes et les femmes au niveau secondaire tend à s'accroître de manière significative depuis 1990; tandis que les hommes représentaient 45 % des nouveaux inscrits en 1990-1991, ils ne comptent plus que pour 34 % des nouveaux inscrits en 2001-2002.

1.3 Le placement en emploi

Un autre aspect important de la dynamique de fréquentation des programmes d'études est la perspective de placement en emploi pour les diplômées. La figure 9 indique le pourcentage de diplômées d'un baccalauréat en enseignement qui, deux ans après l'obtention du diplôme, soit occupent un emploi, soit sont retournées aux études, soit encore sont en chômage (i.e. en recherche d'emploi ou inactives). On constate qu'une très forte proportion des diplômées occupent un emploi (surtout au niveau préscolaire et primaire) et que seulement une très petite proportion se retrouvent aux études. Ainsi, pour la majorité des diplômées, le baccalauréat en enseignement représente un diplôme terminal et le taux de placement en emploi est élevé.

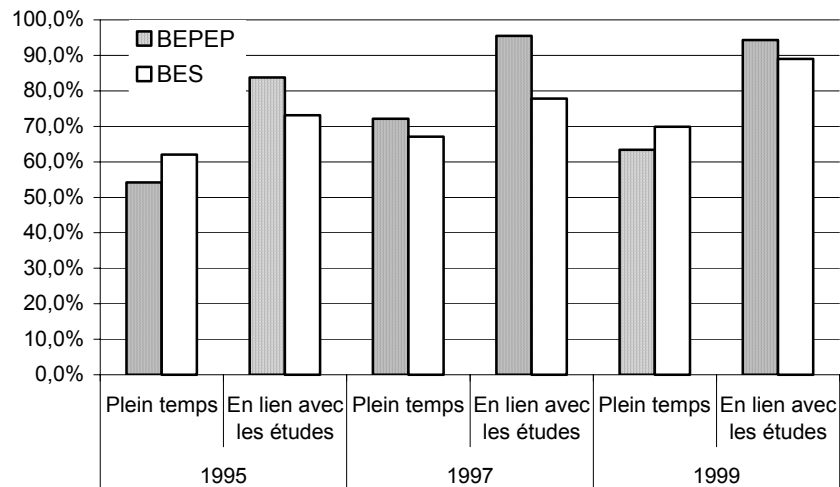
FIGURE 9 - Devenir des diplômées en éducation (BEPEP et BES) deux ans après l'obtention du diplôme, Québec, cohortes de diplômées de 1995, 1997 et 1999



Source : Relance à l'université. MEQ (1997, 1999 et 2001)

La figure 10 indique pour sa part la proportion des emplois occupés qui sont à plein temps et qui sont en lien avec les études.

FIGURE 10 - Type d'emploi occupé par les diplômées en éducation (BEPEP et BES) qui occupent un emploi deux ans après l'obtention du diplôme, Québec, cohortes de diplômées de 1995, 1997 et 1999



Source : Relance à l'université. MEQ (1997, 1999 et 2001)

On constate que le taux d'emploi à plein temps a légèrement progressé de la cohorte 1995 à la cohorte 1999, la cohorte des diplômées de 1997 ayant été particulièrement « choyée » à cet égard, en lien probablement avec le remplacement des départs à la retraite. Le taux des emplois qui sont en lien avec les études a également progressé et il est particulièrement élevé pour les diplômées du baccalauréat au préscolaire et primaire, surtout celles des cohortes 1997 et 1999.

En ce qui concerne donc l'emploi après l'obtention du diplôme, on constate que les finissantes des programmes en enseignement arrivent à se « placer » dans une proportion très importante et ce, généralement dans un emploi qui est en lien avec leur formation. Les diplômées en enseignement au préscolaire et primaire sont plus nombreuses à occuper un emploi qui est en lien avec leurs études, et elles sont très peu nombreuses à poursuivre des études après le baccalauréat. La proportion des personnes en emploi qui sont à plein temps oscille entre 55 % et 72 %⁵.

⁵ Comme le taux d'emploi « en lien avec les études » est beaucoup plus élevé que le taux d'emploi à plein temps, on peut déduire qu'une proportion assez importante des diplômées occupent un emploi à temps partiel en enseignement. Ceci est d'autant plus plausible que l'on sait qu'environ 40 % du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec occupent un emploi à temps partiel ou font de la suppléance. Par ailleurs, la moyenne d'âge du personnel

1.4 Conclusion

On constate donc depuis environ trois ans qu'il y a baisse de fréquentation dans les programmes de formation des maîtres, particulièrement pour l'enseignement au secondaire. Par ailleurs, les garçons, qui ont toujours été peu présents dans les programmes au niveau préscolaire et primaire, tendent maintenant à désertier les programmes d'enseignement au secondaire. On peut donc s'attendre à une tendance forte à la féminisation du personnel enseignant au secondaire, phénomène qui était déjà très marqué au niveau préscolaire et primaire.

Dans l'ensemble, les taux de placement des diplômées en enseignement sont très élevés, de même que le taux d'emploi en lien avec les études, ce qui semble normal dans un contexte de pénurie de personnels enseignants. D'ailleurs, les données recueillies suggèrent une piste, qui n'a cependant pas été explorée ici, concernant la pénurie de personnels au niveau secondaire. On a vu en effet que le taux d'emploi en lien avec les études est plus faible chez les diplômées des programmes en enseignement au secondaire, tandis que le taux de retour aux études est plus élevé. Ceci indique donc qu'une certaine proportion des diplômées des programmes en enseignement au secondaire n'accède pas à la profession, se retrouvant aux études ou à occuper un autre type d'emploi. Il serait intéressant de savoir si cela résulte des conditions du marché du travail (manque d'emplois) ou plutôt de choix personnels.

Enfin, concernant l'évolution du marché de l'emploi, il est un phénomène assez frappant qui mériterait des discussions plus approfondies. Il s'agit du caractère cyclique des embauches en lien avec l'évolution du profil démographique de la population d'élèves. On remarque en effet une tendance à une oscillation antagoniste entre les besoins d'embauche aux niveaux préscolaire-primaire et secondaire en lien avec l'avancée en âge des cohortes d'élèves. Cette situation porte à croire qu'une mobilité des enseignantes entre le niveau préscolaire-primaire et le niveau secondaire permettrait de mieux faire

enseignant à temps partiel ou suppléant est beaucoup plus basse que celle du personnel à plein temps. (Source : MEQ. *Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009*, Bulletin statistique de l'éducation, #9, Février 1999).

face aux crises qui se présentent lorsqu'une importante cohorte d'élèves passe d'un niveau à l'autre.

2. Un bref historique

Si la profession fait aujourd'hui face à un problème de pénurie, et pire même à un problème de recrutement de candidates à la profession, il existe à cela des causes qui ont un rapport intime avec la dévalorisation de la profession et qui trouvent en partie leurs origines dans l'évolution du système québécois d'éducation. Cette section présente un bref historique de cette évolution, à partir de la création du ministère de l'Éducation jusqu'à l'adoption de l'actuelle réforme, en mettant une emphase sur l'évolution des relations de travail et des conditions de travail des enseignantes.

2.1 De la professionnalisation des enseignantes aux États généraux de 1985

Le ministère de l'Éducation a été créé en 1964, dans la foulée des recommandations du Rapport Parent, et c'est dès 1967-1968 qu'a eu lieu la première grève générale des enseignantes, suite à l'autorisation de la syndicalisation par le gouvernement. Cette grève avait pour objectif de conclure une première convention collective qui assurerait un rattrapage salarial majeur et une reconnaissance sociale de la profession. On passait alors du concept de « vocation à l'enseignement » à celui de « profession enseignante ».

Au tournant de 1970, la formation initiale des enseignantes passait du réseau des Écoles Normales aux universités. Avec cette transition, qui ne s'est pas faite partout de la même façon ni toujours de manière harmonieuse, on passait d'une formation de 2 ans à une formation de 3 ans. Dès cette époque apparaît la tension entre la formation pratique et la formation plus « académique ». En effet, les Écoles Normales avaient la réputation de donner une solide formation pratique, alors que les universités tendaient plutôt à valoriser une formation plus disciplinaire et académique. Ce passage s'est fait de façon concomitante avec l'augmentation de la clientèle étudiante au primaire et au secondaire: les baby-boomers commençaient à avoir des enfants et la scolarisation était devenue obligatoire jusqu'à 16 ans. Ainsi il y eut une demande accrue d'enseignantes, surtout au

secondaire. Pour répondre à cette demande du milieu, les universités ont dû inventer une variété de parcours de formation afin de qualifier le plus de personnes possibles.

Au cours des années 1970, on a connu deux importantes périodes de négociations collectives (1971-1972 et 1975-1976) qui se sont avérées difficiles. Cette période marque un temps fort du syndicalisme québécois avec un Front commun des trois grandes centrales syndicales, des lois spéciales de retour au travail et l'emprisonnement des chefs des trois grands syndicats (CSN, FTQ, CEQ). Les revendications syndicales visaient à obtenir des rémunérations plus généreuses, plus équitables entre les divers corps d'emploi, des avantages sociaux nouveaux (assurance-maladie, régime de retraite, congé de maternité, etc.) et une protection contre l'inflation qui sévissait alors (clause d'indexation au coût de la vie). Sur les aspects normatifs, en ce qui concerne l'enseignement, les revendications visaient surtout à mieux définir et encadrer le travail des enseignantes et à limiter les droits de gérance de l'employeur.

D'autre part, à cette époque, les directions d'école et les dirigeants des commissions scolaires apprenaient sur le tas, parfois péniblement par essais et erreurs, à gérer un système public d'éducation. Au niveau secondaire, la création de nouvelles écoles polyvalentes comptant des populations allant souvent jusqu'à 3 000 élèves représentait un défi de gestion pour lequel peu de personnes étaient préparées et avaient été formées. Dans le cadre des négociations collectives, ces nouveaux gestionnaires essayaient d'obtenir des moyens de gérer les problèmes qui surgissaient. En particulier, peu de ressources étaient disponibles pour assurer l'encadrement disciplinaire (contrôle de l'assiduité, surveillance générale, tenue vestimentaire, code de vie respectueux, etc.).

Le résultat de ce rapport de forces au cours de ces deux négociations collectives peut se résumer ainsi :

- Au plan salarial et des avantages sociaux, des gains majeurs ont été faits qui constituent encore aujourd'hui des acquis sociaux importants.
- Au plan normatif, la convention collective élargit en 1975-1976 la tâche de l'enseignante afin de répondre aux nouveaux besoins. La tâche ne comprenait

désormais plus seulement de l'enseignement mais aussi de l'encadrement d'élèves, de la surveillance, du tutorat et de l'animation d'activités étudiantes (les « volets A,B,C,D » de la tâche dans le jargon interne). Au plan pédagogique, on établit des normes qui sont venues conditionner toute l'organisation pédagogique d'une école, la convention collective se substituant souvent ainsi à un régime pédagogique. Cette dernière est devenue une contrainte de gestion incontournable, comportant ses avantages mais aussi ses inconvénients.

- Au plan de la perception sociale de la profession enseignante, cette implication dans les fronts communs et le recours à des grèves a affaibli le halo de « vocation » qui entourait encore la profession. L'enseignante devient comme les autres employés de l'État. Pour manifester sa solidarité avec les membres des autres centrales syndicales, la CEQ parle alors de « travailleurs de l'enseignement ».

Pour faire face aux problèmes qui surgissaient dans la mise en place du nouveau réseau scolaire, le gouvernement a dû au cours de cette période s'immiscer de plus en plus dans la gestion des écoles, multipliant les orientations et les décisions sur plusieurs aspects : programmes, vie étudiante, services complémentaires, professionnalité, etc. Par ailleurs, une autre des mesures qui a eu un impact important sur la pratique enseignante fût l'adoption de la Loi 101 qui a amené dans les écoles une clientèle nouvelle qui a exigé des enseignantes beaucoup d'adaptation.

En 1979, le Gouvernement conclut une nouvelle convention collective suite à une négociation qui s'est faite sans beaucoup de heurts. Le fait marquant de cette convention fut que, devant une certaine baisse de la clientèle étudiante dans certains milieux et un surplus de personnel qualifié, on a commencé à établir des règles très rigides et techniques, basées sur l'ancienneté, pour la mise en disponibilité du personnel excédentaire et la réaffectation du personnel conservant un emploi.

La même année, le Gouvernement décidait de faire une vaste consultation sur l'ensemble du réseau en publiant un Livre vert. Cet exercice a abouti à des décisions gouvernementales inscrites dans un Livre orange qui a modelé en grande partie le

système d'éducation pour les 20 années suivantes, à partir de son application en 1981. Entre autres, on décidait de revoir la grille-matière en ajoutant des programmes tels que la Formation personnelle et sociale, l'Éducation au choix de carrière, l'Économie familiale, l'Initiation à la technologie, les Arts (4 volets), l'Histoire nationale obligatoire et l'Éducation économique. Ces décisions ont engendré le besoin de nouvelles qualifications pour les enseignantes.

On décidait aussi de revoir l'ensemble des programmes, révision qui s'est échelonnée sur plusieurs années. Globalement, le Ministère a alors reformulé ses programmes en objectifs de comportement, option fortement inspirée du behaviorisme. Conséquemment à cette orientation fondamentale, on assistait à un morcellement de la matière de chaque programme et à l'émergence des examens objectifs qui ont engendré des conséquences négatives, perceptibles beaucoup plus tard, sur l'apprentissage et la motivation des élèves. Sans l'avouer explicitement, on peut se demander si les décideurs de cette époque ne souscrivaient pas ainsi au mouvement du « teacher proof program », cherchant à minimiser les écarts entre les enseignantes par une précision des objectifs et une évaluation objective. Le personnel enseignant s'est adapté à cette nouvelle approche, des formations ayant été offertes à cet effet, mais une perception négative s'est progressivement installée. Certains jugeaient cette approche réductionniste et dévalorisante pour la profession, l'estimant en plus néfaste pour la formation et la motivation des élèves.

La réélection du Parti Québécois en 1981 se fait dans un contexte d'une importante récession due à divers facteurs mondiaux et en particulier à une inflation galopante. Devant cette conjoncture, le Gouvernement ne pouvait plus respecter ses engagements de 1979 et proposait aux syndicats de réduire volontairement les avantages consentis, ce qui fut refusé. Le Gouvernement décidait alors d'imposer unilatéralement à ses employés une réduction salariale de 20 %. Les troupes se sont mobilisées pour la ronde suivante de négociations qui s'est avérée extrêmement difficile et perturbatrice. S'ensuivirent une série de lois spéciales et d'injonctions, de dissensions fratricides dans les milieux, d'oppositions plus marquées entre les patrons et les employés. Cette époque marque un point tournant dans l'évolution de la profession et dans sa perception sociale. Des

enseignantes sont ressorti meurtries, aigries et dévalorisées de ces négociations et certaines ne s'en sont jamais remises. Plusieurs facteurs qui remontent à cette époque expliquent, au moins partiellement, la démotivation et le désengagement d'un grand nombre d'enseignantes de même que la dévalorisation sociale de la profession. On pense ici en particulier à la tendance au « découpage de la tâche » qui traite les enseignantes comme du personnel qui n'exerce que peu d'emprise sur ses actes professionnels, à l'orientation syndicale qui a fait d'elles des « travailleuses de l'enseignement », aux perturbations créées dans les milieux par les règles de mises en disponibilité et de réaffectation, au manque d'emplois pour le personnel qualifié et aux réformes successives du ministère de l'Éducation.

En 1985, le nouveau gouvernement libéral tente de reprendre en main la situation en convoquant des États Généraux. Malgré l'ampleur des travaux et la participation de tous les acteurs concernés, ces États Généraux n'ont pas eu beaucoup d'effets immédiats et perceptibles, de sorte que dans le milieu, on se réfère très peu à cette époque. Tout au plus, le Gouvernement apporte en 1987 des modifications à la *Loi sur l'instruction publique* introduisant la notion de « projet éducatif » et un « conseil d'orientation » où les parents ont eu une participation et un rôle accrus. Également, afin de faire preuve d'une plus grande rigueur, le Ministère augmente les notes de passage de 50 % à 60 % dans toutes les matières et instaure des examens uniformes de français à la fin de la 5^{ème} secondaire.

2.2 Vers une nouvelle philosophie de l'enseignement

Le phénomène du décrochage scolaire a commencé à attirer l'attention de la population et du Gouvernement au début des années 1990. Il importe de rappeler ici que l'émergence de cette préoccupation pour la réussite dépend moins d'une détérioration de la situation que de l'affirmation d'une volonté politique visant à assurer le virage vers « l'économie du savoir ». Parallèlement, le tissu social continue à se modifier considérablement, la population étant de plus en plus diversifiée et ayant des attentes parfois contradictoires par rapport au système d'éducation. Le personnel des écoles note un alourdissement de la population scolaire tandis que le Ministère observe une croissance continue de la clientèle

en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les enseignantes constatent souvent le désengagement des parents par rapport à l'éducation de leurs enfants, jugeant qu'on leur demande trop souvent de suppléer au laisser-aller des parents. Aussi plusieurs ne se sentent pas aptes et formées pour faire face aux nouvelles situations et aux nouveaux besoins des élèves. En même temps, des vagues de compressions budgétaires plus ou moins importantes se succèdent tandis que le personnel enseignant assiste impuissant à la diminution des services.

Dans ce contexte, le personnel enseignant est souvent pointé du doigt. On se questionne sur l'efficacité de leur acte pédagogique. On constate que plusieurs enseignantes n'ont pas été formées ou perfectionnées sur la base des nouvelles recherches sur l'apprentissage et les stratégies d'enseignement. Le milieu scolaire sent donc le besoin de mettre en place des programmes de perfectionnement pour le personnel en exercice. En même temps, on demande de revoir la formation initiale des futures enseignantes afin de mieux l'adapter aux réalités et aux besoins actuels. En particulier, les responsables scolaires insistent pour que la formation soit davantage axée sur la pédagogie plutôt que sur des savoirs disciplinaires et qu'elle fasse une plus grande place aux stages pratiques. C'est dans ce contexte que sont élaborés les programmes de formation de 4 ans implantés en 1995.

Le système d'éducation québécois est en crise, et particulièrement en crise de confiance. Le gouvernement décide en 1995 de tenir des États Généraux sur l'éducation, une opération d'envergure qui aura permis un diagnostic approfondi de la situation. Le Gouvernement a fait sienne la grande majorité des recommandations et les a inscrites dans un plan d'action qui a amené des modifications législatives majeures et une refonte complète de l'architecture des programmes et de leur contenu. Cette opération a reçu un accueil assez favorable et a mobilisé tous les acteurs du milieu scolaire. Les enseignantes ont manifesté leur accord avec les orientations de la réforme mais en ont contesté les modalités d'application, dont le calendrier de mise en oeuvre. Se sentant bousculées et non préparées, elles jugent que les ressources et la formation mises à leur disposition ne sont pas suffisantes.

Au plan syndical, dans un contexte de compressions budgétaires pour atteindre le déficit zéro, le Gouvernement réussit à arracher aux instances syndicales des concessions sur le plan salarial. En contrepartie, malgré des demandes d'assouplissement des normes des conventions collectives pour permettre une application plus harmonieuse de la réforme, les négociations aboutissent à toutes fins pratiques au *statu quo* sur tous les aspects normatifs, ou encore à un alourdissement ou un ajout de certaines normes. Même si ces années peuvent apparaître relativement calmes sur le plan syndical, la lutte se manifeste par diverses mesures de ralentissement ou même de boycott de la réforme. Elle se concrétise par un clivage dans les écoles entre le personnel enseignant favorable à la réforme et motivé à s'y engager et celles qui ont des réticences et refusent de se plier à ces nouvelles exigences.

En même temps, l'entrée des premières cohortes d'enseignantes formées dans un baccalauréat de 4 ans commence à faire sentir ses effets bénéfiques. L'arrivée de nouvelles enseignantes apporte un souffle nouveau, mais la pénurie de personnel peut venir compromettre les résultats escomptés de cette vaste réforme.

3. Le malaise de la profession enseignante

Ce bref historique aide à mieux mettre en contexte la situation actuelle de la profession enseignante. Au cours cette évolution, quelques facteurs déterminants de la condition enseignante se sont superposés et influencés réciproquement pour créer le climat actuel, soit :

- La création du ministère de l'Éducation et son contrôle grandissant aussi bien sur les programmes scolaires que sur les programmes de formation des maîtres⁶.
- La prise en charge de la formation initiale par les universités.

⁶ Il importe de souligner ici que cette tendance n'a pas été exclusive à l'éducation puisqu'elle s'est inscrite dans un mouvement plus large d'interventionnisme d'État qui s'est étendu à plusieurs sphères de la vie sociale et économique : santé, recherche et technologie, environnement, énergie, développement économique, etc.

- L'évolution des conditions de travail des enseignantes, en particulier l'impact de l'évolution syndicale sur la « technicisation » de la tâche ainsi que sur la perception sociale de l'enseignante.
- L'évolution de la population scolaire et des attentes de la société, et les réformes mises en place par le ministère pour y faire face. Des facteurs tels que les mouvements de croissance et de décroissance de la population scolaire, la tendance à l'objectivation et à l'uniformisation de l'évaluation des apprentissages, la création d'écoles secondaires à forte densité et l'évolution du profil social et psychologique des élèves ont fortement contribué à transformer la réalité de la pratique enseignante.

Les difficultés qu'éprouvent certaines commissions scolaires (dont celles de l'Outaouais) à recruter du personnel et la tendance récente au désintérêt des étudiantes à l'endroit des études en enseignement sont les marques d'un malaise que vit actuellement la profession enseignante et qui n'est pas étranger à l'évolution de la profession. Ce malaise est peut-être aussi la marque des difficultés qu'éprouve notre système d'éducation à valoriser la profession et à planifier ses besoins, aussi bien d'un point de vue qualitatif que quantitatif. Nous allons explorer dans cette section quelques-uns des éléments qui apparaissent centraux dans le malaise actuel de la profession.

3.1 La formule des programmes universitaires en enseignement

La refonte de la formule des programmes universitaires qui conduisent au droit de pratique enseignante au milieu des années 1990 a pu jouer un rôle important dans la pénurie de personnel enseignant et sur le recrutement de candidates à la profession. On a vu à la section 1 que le passage au baccalauréat de quatre ans a eu un effet, sporadique mais important, sur le recrutement de nouvelles enseignantes en 1997 et 1998. En effet, les départs massifs à la retraite de 1997 ont coïncidé avec une absence de nouvelles diplômées sur « le marché » due à la mise en place des nouveaux programmes de

baccalauréat de 4 ans à l'automne 1995⁷. Mais au-delà des problèmes logistiques engendrés par l'ajout de cette quatrième année, la formule même de ces nouveaux programmes a pu contribuer au désintérêt pour les études en éducation, surtout au niveau secondaire qui semble actuellement boudé des candidates et des candidats.

Nous croyons en effet qu'une part importante de la baisse de fréquentation des programmes d'enseignement au secondaire vient du manque de flexibilité dans les exigences ministérielles concernant la formule des programmes de formation à l'université. Rappelons qu'avant l'adoption des nouveaux programmes, les candidates à la profession au secondaire devaient compléter un certificat en éducation après l'obtention d'un baccalauréat disciplinaire. Avec les nouveaux programmes, l'étudiante doit compléter quatre années en sciences de l'éducation, comprenant une formation dans deux disciplines.

Ces changements profonds avaient comme objectifs d'enrichir la formation pratique et d'actualiser la formation théorique pour permettre aux futures enseignantes de mieux faire face aux nouvelles réalités sociales et scolaires. Ces objectifs sont éminemment louables, mais la formule adoptée se heurte à une réalité fondamentale qui est celle de l'intérêt de la future enseignante pour sa discipline. Les programmes d'enseignement au secondaire ont un fort contenu en pédagogie, psychopédagogie et didactique et n'offrent pas suffisamment de contenu disciplinaire (mathématique, français, etc.). Le fait de mettre beaucoup plus l'accent sur les dimensions didactiques et psychopédagogiques que sur les contenus disciplinaires contribue au désintéressement des candidates qui sont surtout attirées par le contenu disciplinaire. Bref, s'il ne s'agit pas d'un débat neuf, la question se pose encore de savoir s'il était approprié de retirer la possibilité pour une bachelière dans une discipline de prendre une formation complémentaire en pédagogie pour pouvoir enseigner par la suite au niveau secondaire.

⁷ On a vu toutefois que le nombre de diplômés au cours des années antérieures avait été bien supérieur aux embauches, si bien que le « marché » était alors tout de même en mesure d'absorber une bonne part des postes ainsi rendus disponibles. La situation dans les quelques prochaines années sera probablement plus problématique dans la mesure où la demande demeurera élevée tandis que peu de diplômés seront disponibles.

En ce qui concerne l'enseignement au secondaire, il apparaît donc impérieux que l'on se penche sur des formules alternatives, dont la possibilité de rétablir les certificats, quitte à les enrichir. Une formule telle que les DEC-BAC intégrés (qui sont offerts dans un nombre croissant de disciplines) pourrait aussi permettre de rendre les programmes de formation des maîtres plus attrayants, aussi bien au préscolaire-primaire qu'au secondaire, notamment en permettant de raccourcir le temps de formation. Une formule coopérative pourrait également permettre de rendre la formation plus stimulante tout en tissant des liens plus solides avec le milieu.

3.2 La (dé)valorisation de la profession enseignante

La dévalorisation de la profession enseignante est une autre cause identifiée à la désertion des programmes de formation des maîtres. Elle explique peut-être d'ailleurs pourquoi certaines diplômées au niveau de l'enseignement secondaire retournent aux études ou occupent d'autres types d'emplois. Cette dévalorisation se manifeste notamment par une faible reconnaissance aussi bien sociale qu'économique, les salaires des enseignantes étant relativement faibles étant donné les quatre années d'études qu'exige l'accès à la profession. Une étude réalisée par deux professeurs de l'UQO auprès de finissantes de programmes d'enseignement indique que celles-ci, en dépit de leur enthousiasme à l'endroit de leur profession, estiment que la profession est mal perçue.⁸ Selon elles, beaucoup de gens ont la perception qu'il s'agit d'une profession peu valorisante, peu reconnue et mal payée eu égard à l'engagement qu'elle requiert. Il serait d'ailleurs intéressant de savoir quelle image de la profession enseignante est véhiculée par les conseillers en orientation des collèges et des écoles secondaires.

Un aspect qui est étroitement lié aussi bien à la problématique de pénurie qu'à celle du recrutement étudiant – et qui en plus ne contribue certainement pas à valoriser la profession – est la détérioration des conditions de travail des enseignantes. Les taux de maladies professionnelles augmentent, aggravant davantage la pénurie de personnel

⁸ Des Lierres, T., Fortin, T. Réfléchir au proche avenir... *Vie pédagogique*, no. 128, septembre-octobre 2003.

enseignant. Cette situation, en plus de témoigner du stress engendré par l'enseignement, est relativement ignorée du public, si on compare par exemple à la situation prévalant dans le milieu de la santé.

La revalorisation de la profession enseignante passe d'abord par une reconnaissance de la situation actuelle de crise, puis par une révision en profondeur du mode de planification et d'organisation du travail des enseignantes. Il faudrait notamment réviser les tâches et procéder éventuellement à une certaine « stratification » afin de permettre aux enseignantes de se consacrer davantage aux tâches liées directement à l'enseignement, en les libérant des tâches qui ne sont pas de nature professionnelle (surveillance par exemple). Il faut également s'assurer de respecter l'indépendance et l'autonomie de l'enseignante⁹.

Il importe de se rappeler que le mode de gestion des établissements scolaires au Québec vise en premier lieu l'imputabilité, face au public en général et face aux parents, ce qui d'ailleurs est à l'origine du pouvoir accru qui a été octroyé aux Conseils d'établissement. Sans nier le bien-fondé de ce principe, il faut reconnaître que le contrôle exercé au nom de l'imputabilité peut heurter l'autonomie de l'enseignante. Par ailleurs, il existe des disparités importantes entre les établissements sur le rôle effectivement joué par les Conseils d'établissement, les interprétations de la loi étant variables d'un établissement à l'autre. Ceci implique qu'il y a également variation d'un établissement à l'autre du niveau d'autonomie de l'enseignante, c'est-à-dire de ses possibilités d'exercer son rôle de professionnelle.

⁹ Notons à cet effet qu'il existe en Europe (notamment en France et en Suisse) des modes d'organisation qui permettent à l'enseignante d'être davantage maître de son enseignement. On peut mentionner par exemple le cas du Canton de Genève en Suisse où les établissements sont administrés par des enseignantes élues, à la manière des directions de départements. L'enseignante peut ainsi être davantage reconnue comme professionnelle et être plus impliquée dans la gestion de l'établissement.

4. Les défis à relever pour la profession enseignante

La revalorisation de la profession enseignante représente probablement le principal défi auquel la profession sera confrontée au cours des prochaines années. Dans cette section nous identifions quelques-unes des dimensions de la pratique enseignante qui devront être mises à contribution afin, d'une part, de renouveler l'intérêt et l'engagement auprès des enseignantes et des candidates à la profession et, d'autre part, de rehausser sa valeur sociale.

4.1 Faire face aux transformations sociales

La réforme de l'enseignement primaire et secondaire est très fortement orientée vers le développement des habiletés intellectuelles et socio-affectives des élèves (voir section 4.2), et on exige ainsi de plus en plus des enseignantes qu'elles fassent montre de compétences au niveau relationnel. Les programmes de formation initiale ont été révisés en ce sens mais – et ce, même si les employeurs ont offert du perfectionnement à cet effet – nombre d'enseignantes qui ont été formées il y a plusieurs années montrent toujours des carences à cet égard. Il existe d'importants besoins de formation continue en ce qui concerne le développement des compétences relationnelles et ce, d'autant plus que les enseignantes ont à faire face à une clientèle dont le profil est en constante transformation.

En effet, un des plus importants aspects de la transformation de la pratique enseignante au cours des années est l'évolution rapide que connaît le contexte de socialisation des jeunes, notamment en raison de la diminution de la taille des familles et de l'éclatement des formes de familles. Les familles étant restreintes, et souvent recomposées, le rapport des enfants à l'autorité, face aux parents mais aussi à l'intérieur de groupes, se développe de manière bien différente qu'au sein des familles qui étaient traditionnellement plus nombreuses et davantage monolithiques. De même, les relations des parents avec leurs enfants se trouvent transformées, l'attention des parents étant davantage concentrée sur leur(s) enfant(s).

Ceci a des répercussions significatives aussi bien sur la dynamique de groupe au sein des classes que dans le rapport d'autorité entre l'élève et l'enseignante. Cela peut même affecter directement les relations entre l'enseignante et les parents, certains étant parfois plus enclins à défendre leur enfant face à l'enseignante qu'à collaborer avec cette dernière. On note d'ailleurs à l'université que la gestion de classe et la discipline sont les plus grandes difficultés rencontrées par les stagiaires. À cet égard, il est important de mentionner que la formation des maîtres bénéficierait d'un apport des sciences sociales (sociologie, anthropologie, économie) afin d'aider les futures enseignantes à mieux comprendre l'impact des transformations sociales sur les conditions de leur pratique professionnelle.

D'autre part, l'idée que tous devraient avoir accès à la réussite – idée qui s'est formellement traduite en l'objectif ministériel de la « réussite pour tous » – suppose des compétences particulières de la part des enseignantes, ce qui nécessite aussi bien des aménagements des programmes de formation initiale que le développement de formations de perfectionnement ou des réaménagements au niveau de l'organisation du travail.

4.2 Mettre en œuvre la réforme scolaire

Le système d'éducation québécois a connu un virage pour le moins marqué au cours des dernières années dans la foulée des États Généraux sur l'éducation de 1995-1996. La visée générale du plan d'action de février 1997 *Prendre le virage du succès – Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* était « d'accroître la réussite éducative des élèves de sorte que, en 2010, 85 % des élèves d'une génération obtiennent un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60 % un diplôme d'études collégiales et 30 % un baccalauréat ».

Ce plan d'action, s'il s'est inscrit dans une longue lignée d'études, de sommets, de documents d'orientations et d'avis divers, a marqué un tournant majeur en ce qu'il a mené à toute une série de mesures concrètes. On est passé, avec ce plan, de la réflexion à l'action; il a donné lieu comme on le sait à une cascade d'interventions qui ont touché tous les niveaux d'enseignement. En ce qui concerne l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire, les ambitieux objectifs de réussite se sont traduits

par une réforme en profondeur du curriculum, laquelle a et continuera d'avoir des incidences très importantes sur le travail des enseignantes. En effet, cette réforme est centrée sur le développement des compétences cognitives et relationnelles des élèves et elle repose sur l'adoption d'une conception de l'apprentissage qui est fortement inspirée du socioconstructivisme et de ce qu'on appelle, en philosophie, la « pragmatique ». Cette approche repose sur l'adoption de deux principes fondamentaux :

- les « performances » intellectuelles et relationnelles d'un individu dépendent du développement d'un certain nombre de structures cognitives (induction/déduction, analyse/synthèse, objectivité/subjectivité) et de compétences de bases (relationnelle, émotionnelle, expressive, critique, etc.);
- la capacité d'apprendre pour un individu dépend de ses propres références concrètes, en particulier son milieu de vie social et matériel, ses expériences antérieures, ses croyances acquises, etc.

La réforme de l'enseignement primaire et secondaire se tourne donc au premier chef vers le développement des *habiletés intellectuelles et socioaffectives des élèves*, les connaissances factuelles devenant des outils de ce développement et non plus la fin en soi de l'éducation. D'autre part, le développement de ces habiletés et compétences doit s'ancrer dans des « domaines d'expérience » qui ont une résonance concrète pour les élèves. Par ailleurs, la mise en œuvre de la réforme repose sur des transformations organisationnelles importantes, l'école jouissant d'une plus grande autonomie et les cycles scolaires étant réaménagés. Dans l'ensemble, cette réforme a donc des répercussions aussi bien sur le plan de l'organisation des écoles et des classes que sur les notions mêmes d'éducation et d'apprentissage. En cela, elle requiert des adaptations à de multiples niveaux, notamment :

- Apprendre à gérer l'autonomie accrue de l'école et s'adapter aux modes d'organisation scolaire en cycles d'apprentissage, ce qui suppose le développement d'outils et de compétences liés au travail en équipe.
- Acquérir une connaissance plus poussée des structures et des compétences cognitives fondamentales ainsi que des procédés pédagogiques qui favorisent leur émergence et leur développement. Ceci implique notamment de savoir y adapter de nouvelles pratiques d'évaluation des apprentissages.

- Développer la capacité d’user de situations complexes et signifiantes dans la pédagogie.
- Acquérir une connaissance plus poussée des processus de socialisation et des procédés pédagogiques qui permettent de les consolider.
- Acquérir les moyens de développer une pratique réflexive et de susciter une telle pratique de la part de l’élève, notamment par l’utilisation du portfolio.
- Acquérir les connaissances et développer les outils permettant de mettre en œuvre le principe du développement des « compétences transversales ».

4.3 Mieux défendre et représenter la profession

L’enjeu de la professionnalisation des enseignantes – c’est-à-dire l’éventuelle création d’un ordre professionnel des enseignants – a été abordé à quelques reprises dans les discussions menées au Département des sciences de l’éducation de l’UQO dans le cadre des travaux préparatoires du présent mémoire. Cette question ne pouvait en effet être évitée dans le cadre d’une réflexion sur la profession enseignante. Toutefois, on a souhaité se montrer prudent en ne prenant pas de position ferme sur l’opportunité de créer ou non un ordre professionnel; on estime en effet que des débats approfondis seraient nécessaires avant d’émettre un tel avis. Néanmoins, certains enjeux de la professionnalisation ont été identifiés et discutés en lien surtout avec la valorisation de la profession enseignante.

Le principal constat posé est qu’il n’y actuellement que peu de leadership dans la profession enseignante en ce qui concerne les enjeux professionnels (définition et protection de l’acte professionnel, promotion de la profession), contrairement à ce qui est le cas par exemple en santé. La profession tend à se définir surtout au niveau des relations de travail, ce qui contribue à son image négative. Comme le fait remarquer Pharand¹⁰ :

¹⁰ Pharand, Joanne. *L’enseignement au primaire : une profession sous le signe du changement. Analyse des représentations de trois cohortes d’enseignants*. Thèse de doctorat (inédate) : Université de Montréal, 2001.

« ... la centrale des enseignantes et la Centrale de l'enseignement (CEQ) qui ont succédé à la Corporation des instituteurs catholiques du Québec (CIC) n'ont pas poussé plus loin l'idée de professionnalisation. Sans doute inspirée par les différents courants idéologiques des années 1970, la CEQ a adopté un discours égalitariste et l'enseignant est devenu un « travailleur comme les autres » perdant ainsi l'appellation de professionnel de l'enseignement. En diffusant cette représentation de l'enseignant, le syndicat a contribué, à son insu fort probablement, à la considération peu élogieuse que connaît la profession : l'enseignant est un travailleur bien payé dont les conditions de travail sont perçues, par l'opinion publique, comme étant plutôt bonnes. Aujourd'hui, on cherche tant bien que mal à redonner à la profession ses lettres de noblesse. »

La création d'un ordre professionnel pourrait favoriser un sentiment d'appartenance chez les enseignantes, une plus grande implication de celles-ci dans la définition de l'acte professionnel de même qu'une valorisation accrue de la profession. Notamment, cela permettrait aux enseignantes de faire davantage valoir leurs droits et leurs besoins auprès du public (comme le font par exemple les infirmières). De telles retombées ne seront possibles cependant que si un tel ordre est créé *par* et *pour* les enseignantes. Ainsi, la mise en place d'un ordre professionnel pourrait aider à la promotion de la profession, sa valorisation et sa reconnaissance sociale.

Deux autres aspects centraux de la question sont la protection de l'acte professionnel et la responsabilité de l'encadrement de l'éthique professionnelle. Ces enjeux sont d'autant plus importants dans un contexte de dégradation des conditions de travail des enseignants (pénurie de personnels, épuisement professionnel, exigences accrues des programmes). Toutefois, si une certaine protection de l'acte professionnel apparaît souhaitable, il ne faut pas négliger toute la difficulté que représente la définition de l'acte professionnel d'enseigner dans un contexte où, socialement, l'éducation ne relève pas que des enseignantes.

Enfin, il y aurait éventuellement lieu de considérer la possibilité que les professeurs des ordres d'enseignement supérieurs, en particulier les professeurs en éducation, puissent être associés à un tel ordre.

5. Le rôle de l'université dans la formation des enseignantes

Si la revalorisation de la profession apparaît comme le principal défi auquel aura à faire face la profession enseignante, l'université devra pour sa part relever le défi de la formation enseignante. En effet, qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue des enseignantes, l'université est appelée dans le contexte actuel à s'adapter aux changements. « Adaptation » est ici le concept-clé, car il renvoie également à la capacité des enseignantes à s'adapter à la nouvelle philosophie des programmes scolaires et aux réalités sociales toujours changeantes. Le défi pour l'université est donc de s'adapter aux réalités mouvantes afin de fournir aux futures enseignantes comme aux enseignantes en exercice les outils qui leur permettront d'intégrer la nouvelle philosophie, mais également de poursuivre leur évolution tout au long de leur carrière.

5.1 La formation initiale des enseignantes

De par sa mission de formation des maîtres, l'université joue un rôle prédominant dans la formation initiale des enseignantes, non seulement par la formation didactique, psychopédagogique et disciplinaire, mais aussi par la transmission des valeurs fondamentales de la profession, telles que l'imputabilité, le sens de la profession et son importance sociale, l'éthique professionnelle et l'importance de la formation continue. Ce rôle doit être maintenu et devrait peut-être même être étendu, si on pense par exemple à un enrichissement de la formation au niveau des sciences sociales et humaines.

Toutefois, les directives du ministère en ce qui a trait aux programmes universitaires de formation des enseignantes sont toujours plus précises et plus nombreuses et tendent à « saturer » les programmes. Ceci tend à uniformiser le contenu des programmes, à les surcharger et nuit considérablement à la capacité qu'a l'université d'adapter ses programmes aux besoins changeants des milieux. Il y aurait lieu de revoir les rapports entre le ministère et les universités en ce qui concerne le développement et l'évolution des programmes de formation des enseignantes afin de permettre une plus grande autonomie des universités.

Il importe ici de souligner que l'UQO a fait son travail dans le cadre de la réforme actuelle, ayant développé des programmes de formation adaptés aux nouveaux curriculum scolaires et, surtout, à la nouvelle philosophie d'apprentissage préconisée par le ministère. La mise en œuvre de ces programmes représentera néanmoins un défi d'importance pour les quelques années à venir, tant les contenus des programmes ont été modifiés et font appel à de nouvelles compétences.

Un autre aspect important de la question et qui dépasse la problématique des contenus des programmes eux-mêmes est celui de la formule des programmes donnant droit de pratique. Nous avons vu notamment que les programmes de quatre ans, de même que le manque de contenu disciplinaire dans les programmes en enseignement au secondaire, sont des facteurs qui peuvent nuire sensiblement à l'intérêt et à la motivation de certaines candidates à la profession. Une plus grande souplesse dans les voies de formation permettrait de mieux répondre aux différents profils professionnels et motivationnels des candidates à la profession. Nous avons évoqué des formules telles que les DEC-BAC intégrés, les profils coopératifs et même la réintroduction, pour les programmes d'enseignement au secondaire, de formations psychopédagogiques complémentaires à un baccalauréat disciplinaire (tels que les défunts certificats en éducation).

Un réaménagement éventuel des formules de formation présenterait par ailleurs une occasion propice à des améliorations au niveau de l'insertion professionnelle des étudiantes. Une formule coopérative par exemple pourrait améliorer l'arrimage entre le processus de formation à l'université et l'intégration des étudiantes dans les milieux de pratique.

À cet égard, un autre des défis qui se posent à la capacité de l'université de s'adapter aux besoins des milieux est précisément l'intensité et la qualité des relations qu'elle entretient avec ceux-ci. Il faut bien reconnaître ici que l'Université, répondant jusqu'à un certain point à ses propres critères et impératifs, n'a pas toujours été bien branchée sur les besoins des enseignantes et des administrations. Dans l'Outaouais, la mise en place des nouveaux baccalauréats de quatre ans, qui comportent davantage de périodes de stages en milieu, a donné lieu à des rapprochements intéressants avec les milieux. Cependant, ces

liens se sont quelque peu érodés depuis et des modes viables de concertation avec le milieu devront être pensés et développés.

5.2 La formation continue des enseignantes

En lien avec l'importante réforme du curriculum scolaire, le ministère de l'Éducation a publié en février 1999 un document intitulé *Choisir plutôt que subir le changement* qui présente des principes et des orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Mentionnons d'emblée que le ministère ne définit pas de façon précise la nature du perfectionnement attendu des enseignantes. Il pose certains jalons en déléguant aux commissions scolaires et aux établissements le soin de définir, en étroite collaboration avec les enseignantes, le type de formation qui est souhaité. Le ministère insiste sur la nécessité que les enseignantes soient impliquées dans la définition de leurs besoins de formation continue parce qu'il estime qu'elles s'approprieront ainsi davantage les changements d'orientation et de pratique.

Dans l'ensemble, on peut dire que le ministère s'attend à ce que les enseignantes soient formées sur la base des mêmes principes qui sont visés pour les élèves du primaire et du secondaire, en particulier l'engagement de l'apprenante dans son apprentissage, l'adoption d'une démarche réflexive qui permet d'exercer un retour sur ses propres façons de faire, et la mise en contexte des contenus de la formation. À un niveau un peu plus spécifique, le ministère estime que la formation continue doit permettre « l'actualisation des connaissances et des habiletés en ce qui a trait aux bases de l'enseignement : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires ou spécialités professionnelles en formation professionnelle, processus d'apprentissage et d'enseignement ». ¹¹ Et il ajoute que la formation continue doit également permettre de développer l'esprit critique et initier l'enseignante à la recherche en milieu scolaire. On pourrait ajouter à cela qu'une meilleure pénétration de la recherche universitaire dans le milieu scolaire, notamment par l'établissement de partenariats de recherche université-

¹¹ MEQ. *Choisir plutôt que subir le changement*, février 1999, page 10.

milieu (voir section 5.3), permettrait d'accroître le potentiel « d'innovation pédagogique ».

Les orientations ministérielles laissent donc entrevoir que les enseignantes en exercice, dans la perspective de la réforme de l'éducation, seront très fortement encouragées à s'engager dans une formation de perfectionnement et que ce perfectionnement devra correspondre le plus intimement possible aux besoins des enseignantes tels qu'ils sont identifiés et définis par les commissions scolaires, les établissements et les enseignantes elles-mêmes. C'est d'ailleurs dans cet esprit que le ministère attend des universités qu'elles assouplissent le plus possible leurs « modalités d'encadrement » et qu'elles « participent à la concertation qui s'établit entre les établissements d'enseignement, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation »¹².

L'UQO a rapidement réagi en mettant sur pied, suite à une consultation des milieux, un programme court de deuxième cycle en renouveau pédagogique, programme qui vise explicitement à fournir aux enseignantes les outils leur permettant de mettre en œuvre la nouvelle philosophie pédagogique de la réforme scolaire. Il s'agit d'un programme qui est orienté directement vers les besoins immédiats des enseignantes et qui est offert selon des modalités qui sont souples et adaptées à leurs réalités. Il est certain que ce genre de programmes, offerts dans une optique de développement professionnel dans un contexte qui respecte les contraintes des enseignantes, est peut-être plus à même de répondre aux besoins de formation continue que les programmes universitaires plus « traditionnels ».

Ceci est d'autant plus vrai dans le contexte de la réforme des échelles salariales des enseignantes – opérée dans le cadre de la politique sur l'équité salariale – qui présente peu d'incitatifs à s'inscrire à une formation universitaire. En effet, l'obtention de trente crédits de formation universitaire accordait auparavant à l'enseignante un échelon de traitement, le salaire maximal d'une enseignante étant fixé en fonction de son niveau de scolarisation. Dorénavant, les enseignantes du primaire et du secondaire sont rémunérées selon une échelle de traitement unique dont le plafond ne dépend plus du niveau de

¹² MEQ. *Choisir plutôt que subir le changement*, février 1999, page 18.

scolarité. Tout au plus l'obtention d'une année de scolarité supplémentaire permet-elle d'accélérer la progression d'une personne dans l'échelle.

C'est donc en misant sur des formations souples, adaptées et développées en partenariat avec les milieux que l'Université pourra continuer de jouer son rôle dans le développement professionnel des enseignantes en poste. Ces formations peuvent être données en alternance ou encore en partenariat avec les formations émanant des milieux eux-mêmes. En effet, beaucoup d'enseignantes préfèrent recevoir la formation de leurs pairs et dans leurs milieux, une préférence qui doit être prise en compte et avec laquelle l'Université doit composer. Par ailleurs, la formation universitaire créditée demeurera attrayante non seulement en raison de la garantie de qualité qu'elle offre mais également par la reconnaissance qu'elle procure. Les formations offertes à l'Université peuvent généralement être créditées, en tout ou en partie, à l'intérieur de programmes plus vastes tels que des diplômes ou des maîtrises,¹³ leur caractère cumulatif leur conférant une valeur d'investissement. En effet, en dépit de la diminution des incitatifs économiques directs, l'obtention d'un diplôme universitaire de cycle supérieur continuera d'être une valeur ajoutée pour la carrière des enseignantes.

5.3 Le partenariat entre le milieu et l'université

Il a été mentionné maintes fois que le partenariat entre l'université et le milieu scolaire est une condition essentielle à une meilleure articulation entre la formation et les besoins du milieu. Nous avons déjà mentionné que des partenariats avaient été établis en Outaouais lors de l'implantation des programmes de quatre ans mais que l'intensité des relations s'était depuis amenuisée. Dans la perspective du développement de la profession enseignante, l'établissement de canaux de communication efficaces et viables entre le milieu de l'enseignement et l'université apparaît une priorité sous au moins quatre aspects :

¹³ C'est le cas notamment du programme court de deuxième cycle en renouveau pédagogique de l'UQO dont trois des cinq cours peuvent être reconnus à l'intérieur de la concentration « enseignement » de la maîtrise en éducation. Les diplômes en andragogie et en administration scolaire peuvent être intégralement crédités à la maîtrise en éducation.

- la mise à jour des *contenus* des programmes de formation initiale et continue;
- la mise à jour des *formules* de programmes de formation initiale et continue;
- l'insertion professionnelle des diplômées;
- le développement de partenariats de recherche.

Des relations plus étroites entre les écoles, les commissions scolaires et l'université permettraient en effet de développer de nouvelles approches en matière d'insertion professionnelle. Mentionnons à cet égard l'existence d'un projet d'insertion professionnelle qui consiste en un réseau regroupant des enseignantes en exercice et des candidates à la profession et dont l'objectif est d'assurer un encadrement et des ressources appropriées aux finissantes des programmes de formation initiale en enseignement.

Au-delà des avantages au niveau de la formation initiale et continue des enseignantes, les partenariats avec le milieu peuvent également être le lieu d'une valorisation de la profession enseignante. D'intéressantes initiatives existent à cet égard. Mentionnons par exemple l'existence aux États-Unis d'un réseau d'enseignantes chercheuses voué à promouvoir la recherche faite par et pour les enseignantes (« teacher research ») et auquel s'associent les universités. De même, il existe en France et en Suisse des instituts qui ont le mandat d'effectuer des recherches pour les écoles en fonction de leurs besoins et auxquelles participent les enseignantes. Il serait intéressant par ailleurs que des enseignantes et des conseillères pédagogiques puissent être « libérées » afin de participer à des recherches universitaires.

De façon générale, les relations avec les écoles et les commissions scolaires devraient être systématisées en ce qui concerne la détermination des besoins en recherche. Ces types de partenariats de recherche, impliquant les enseignantes, assureraient non seulement un meilleur arrimage de la recherche avec les besoins, mais cela permettrait aussi aux enseignantes de se perfectionner et contribuerait à valoriser la profession enseignante. Un des obstacles toutefois à ce genre de collaboration est que ce type de recherche est souvent moins valorisé, et conséquemment moins financé, que la recherche plus fondamentale sanctionnée par les pairs.

6. Principaux constats et pistes d'action

6.1 Concernant la pénurie de personnel et le recrutement étudiant

- Il faudrait pouvoir quantifier sur des bases fiables et indépendantes la situation actuelle et appréhendée de pénurie d'enseignantes. Il faudrait aussi pouvoir estimer l'évolution des nouvelles inscriptions dans les programmes universitaires, en particulier selon les disciplines (mathématiques, langues, spécialités).
- Il faudrait pouvoir vérifier ce qu'il advient des diplômées des programmes en enseignement au secondaire qui n'accèdent pas à la profession. Il faudrait pouvoir déterminer pourquoi certaines retournent aux études ou occupent un autre type d'emploi.
- Le caractère cyclique des embauches d'enseignantes, qui suit l'évolution du profil démographique de la population d'élèves, devrait être décrit et analysé en profondeur, en lien principalement avec les problèmes de pénurie ou de surplus de personnels enseignants.

6.2 Concernant la formule et le contenu des programmes universitaires

- Il apparaît impérieux que l'on se penche sur la formule actuelle de formation des enseignantes au secondaire. On doit considérer la possibilité de rétablir les formations complémentaires en pédagogie afin d'autoriser l'enseignement aux titulaires d'un baccalauréat disciplinaire.
- On doit également envisager, au primaire comme au secondaire, des formules alternatives, telles que les DEC-BAC intégrés ou les programmes coopératifs.
- Un réaménagement éventuel des formules de formation des enseignantes présenterait par ailleurs une occasion propice à des améliorations au niveau de l'insertion professionnelle des étudiantes.
- Il y aurait lieu d'examiner la nature des rapports entre le ministère de l'Éducation et les universités en ce qui concerne les contenus et les formules des programmes

de formation en enseignement, ceci afin de permettre une plus grande autonomie des universités dans l'élaboration de leurs programmes.

- La formation des maîtres bénéficierait d'un apport des sciences sociales (sociologie, anthropologie, économie).

6.3 Concernant la formation continue

- Il existe d'importants besoins de formation continue en ce qui concerne le développement des compétences relationnelles.
- Il existe également d'importants besoins de formation afin de préparer les enseignantes à aborder le défi de la « réussite pour tous ».
- L'offre de formation continue universitaire doit s'adapter aux nouvelles réalités en misant sur des formations souples, adaptées et développées en partenariat avec les milieux.

6.4 Concernant les partenariats avec le milieu

- Des modes efficaces et viables de concertation entre l'université et le milieu doivent être pensés et développés afin d'assurer :
 - la mise à jour des contenus des programmes de formation initiale et continue;
 - la mise à jour des formules de programmes de formation initiale et continue;
 - l'insertion professionnelle des diplômées;
 - un lien plus étroit entre la recherche universitaire et les besoins des milieux.

6.5 Concernant la promotion de la profession

- La profession a besoin de plus de leadership en ce qui concerne sa promotion, sa valorisation et sa reconnaissance sociale. Un ordre professionnel représente une solution possible, mais pas nécessairement la seule ou la meilleure, et ne devrait se faire qu'avec l'assentiment général du corps enseignant.

- Il faudrait procéder à une révision du mode de planification et d'organisation du travail des enseignantes, afin notamment de leur permettre de se consacrer davantage aux tâches liées directement à l'enseignement, y compris la formation continue et la pratique réflexive. Ceci doit se faire en s'assurant de respecter l'indépendance et l'autonomie de l'enseignante.
- Des mesures de promotion ciblée auprès des garçons devraient être prises afin d'assurer pour l'avenir une meilleure représentation masculine dans le corps enseignant.

Annexe 1

Liste des personnes qui ont participé au groupe de travail sur la profession enseignante

APRIL, Johanne	Professeure
BEAUDOIN, Michel	Professeur
CHARRON, Dominique	Agent de recherche
DES LIERRES, Thérèse	Professeure
DOLBEC, André	Professeur, directeur du département
D'ORTUN, Francine	Professeure
DUMOUCHEL, Bernard	Professeur
HÉBERT, Manon	Professeure
LABELLE, Reynald	Professeur suppléant
LAFONTAINE, Lizanne	Professeure
LECLERC, Martine	Professeure
PHARAND, Joanne	Professeure
SAVOIE-ZAJC, Lorraine	Professeure